

# Polarisierungen im Kontext Schule

## Marginalisierungsprozesse am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I aus Sicht von Schulakteur/-innen und Schüler/-innen

Ramona Schneider, Klara Lüring, Christine Steiner, Claudia Zerle-  
Elsäßer und Hannah Steinberg

*Beitrag zur Veranstaltung »Teilhabe marginalisierter Gruppen in polarisierten Gesellschaften?« der Sektionen »Soziologie der Kindheit, Jugendsoziologie« und »Migration und ethnische Minderheiten«*

## Hintergrund und Ziele unserer Studie

Der Bildungsbericht 2022 verweist auf die Bedeutung von Armut als Risikofaktor für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. In Deutschland ist jedes fünfte Kind von finanziellen Mangellagen betroffen, die meist zusammen mit sozialen und bildungsbezogenen Risikolagen einhergehen. Vor allem Kinder aus alleinerziehenden Haushalten und aus Familien mit Migrationshintergrund, vor allem auch mit Zuwanderungserfahrungen der Eltern, befinden sich in finanzieller Prekarität (Bildungsbericht 2022, S. 47). Die Verbesserung von und der Umgang mit schwierigen sozialen Lebenslagen dieser Kinder und Jugendlichen werden dabei von den Autor/-innen des Bildungsberichts als zentrale Herausforderungen für das Bildungssystem in den nächsten Jahren herausgestellt (Bildungsbericht 2022, S. 52).

Unsere Studie greift den Zusammenhang von prekären Lebenslagen und meist weniger erfolgreichen Bildungsverläufen am Beispiel der Stadt München auf. Im Münchner Bildungsbericht 2019 (Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport 2019) wird der Zusammenhang zwischen dem Sozialraum und den Bildungsbiographien anhand der Dreijahresquoten (2014 bis 2016) des Übertritts an das Gymnasium, sortiert nach den Grundschulsprengeln und deren Sozialindex 2016 veranschaulicht. Der Sozialindex des Referats für Bildung und Sport (Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport 2019, S. 42, 45) unterteilt die Stadtbezirke bzw. die Grundschulsprengel in fünf Quintile und bestimmt deren bzw. dessen sozioökonomische Lage anhand des Bildungsstandes, der finanziellen Lage der Haushalte und der Herkunft von Familien, wobei in München eine große sozialstrukturelle Heterogenität vorherrscht. Deutlich wird, dass in sozial belasteten Sprengeln mit einem niedrigen Sozialindexquintil (SIQ) auch die Übertrittsquote auf das Gymnasium (z.B. 26,2% in SIQ 1) im Vergleich zu sozial unbelasteten Bezirken mit einem hohen SIQ (z.B. 73,5% in SIQ 5) in München niedriger ist (Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport 2019, S. 118).

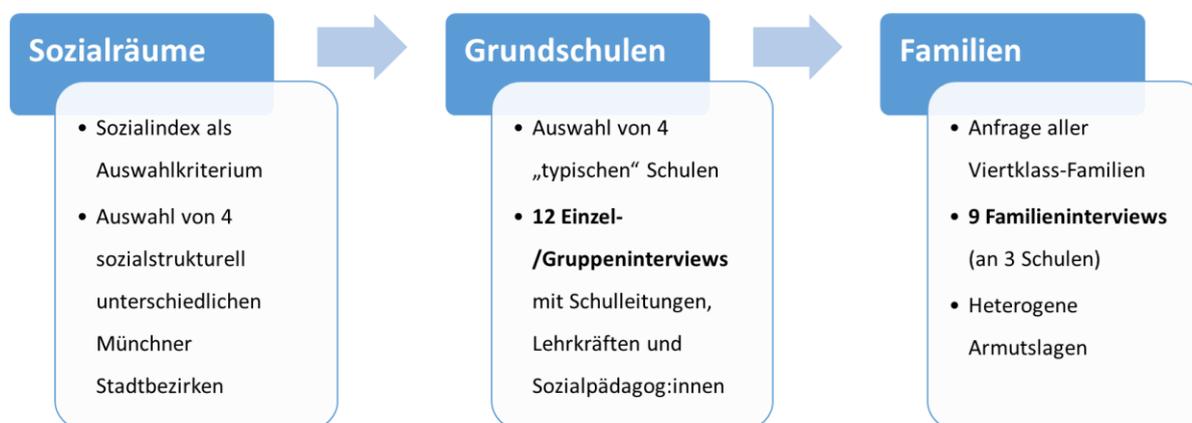
Ziel unserer Studie „Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule“ (Lüring et al. 2022) im Auftrag des Referats für Bildung und Sport und des Sozialreferats der Landeshauptstadt München war es demnach zu analysieren, wie dem problematischen Zusammenhang zwischen Sozialraum und Bildungsbiographie in München besser begegnet werden kann. Hierbei waren zwei Perspektiven von Bedeutung: Die Perspektive von Schulakteur/-innen und die der Familien, wobei letztere im Armutsdiskurs bislang wenig beachtet wurden. Unser Projekt bestand demnach aus zwei Teilstudien, die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgten. Im Vordergrund der Schulstudie stand zu verstehen, wie Armut aus der Perspektive von Schulakteur/-innen wahrgenommen wird und welche Möglichkeiten zur Unterstützung armer und armutsbedrohter Kinder und Jugendlichen ihnen zur Verfügung stehen. Ziel der Familienstudie war es zu verstehen, wie prekäre Lebenslagen den Schulalltag von Familien beeinflussen, insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe I. Die Analyse beider Perspektiven bot den Vorteil, das Problem multiperspektivisch zu beleuchten, d.h. die Ansichten der Schulen und Familien zu kombinieren, aber auch zu kontrastieren.

## Methodisches Design und Sampling

Um die Perspektiven der Schulakteur/-innen zu erfahren, wurden zwischen Dezember 2021 und Februar 2022 leitfadengestützte Expert/-inneninterviews durchgeführt (Gläser und Laudel 2009; Meuser und Nagel 2002, 2009). Schulleitungen, Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte wurden zu ihrem Aufgabenspektrum, ihren Armutswahrnehmungen, leistungs- und förderungsbezogenem pädagogischen Handeln, der Gestaltung des Übertritts in die Sekundarstufe I sowie ihrer Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Kooperationspartner/-innen befragt.

Für die Gespräche mit den Familien wurden separate, aber aufeinander Bezug nehmende Leitfäden für Eltern und Kinder entwickelt (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, S. 122–131; Thiel und Götz 2018; Wohlrab-Sahr 2019, S. 2–4), wobei der Großteil der Familien gemeinsam interviewt wurde. Die Familien wurden zwischen Februar und Mai 2022 zu ihren bisherigen Erfahrungen im Bildungssystem, ihrem Schulalltag, ihren Erwartungen an die Schule sowie ihren Vorstellungen von Übertritt und dem weiteren Bildungsweg ihrer Kinder befragt.

Die Auswahl des Samplings für die Schul- und die Familienstudie erfolgte auf drei Ebenen, wie in Abbildung 1 dargestellt:



**Abbildung 1: Geplante und realisierte Stichprobe im Schuljahr 2021/22**

Auf der ersten Ebene der geplanten Stichprobe wurden auf Basis von vorliegenden sozialräumlichen Daten der Stadt München vier sozialstrukturell unterschiedliche Münchner Stadtbezirke ausgewählt: Zwei sozial belastete Bezirke (SIQ 1, 2), ein sozioökonomisch „gemischter“ Bezirk (SIQ 3) und ein sozial unbelasteter Bezirk (SIQ 5). Auf der zweiten Ebene wurde aus den vier Stadtbezirken je eine Grundschule ausgewählt, die diese im Hinblick auf den Sozialindex repräsentieren. Kriterien hierfür waren die soziale Komposition der Schüler/-innenschaft, der Anteil an Lernenden mit Migrationserfahrung sowie Angaben zur Übertrittsquote auf das Gymnasium. Es war geplant, an jeder Schule die Schulleitung, zwei bis drei Lehrpersonen sowie, falls vorhanden, die pädagogische Fachkraft der Schulsozialarbeit zu befragen. Realisiert werden konnten insgesamt zwölf Interviews mit Schulakteur/-innen, wobei drei Schulen vollständig befragt wurden. An den beiden ausgewählten Schulen in sozial belasteten Stadtbezirken wurde zudem jeweils die Schulsozialarbeit interviewt.

Der Zugang zu den Familien erfolgte in Absprache mit den Schulen. Aufgrund des Datenschutzes wurden Elternbriefe an die Kinder der vierten Klassen verteilt, die an alle Eltern adressiert waren. Der Brief informierte über das Projekt und unsere Suche nach Familien, die sich in finanziell schwieriger Lage befinden. Insgesamt konnten an drei von vier Schulen neun Familien zum Interview gewonnen werden. Im sozial gemischten Stadtbezirk konnte keine Familie erreicht werden, weder über schulische noch außerschulische Anlaufstellen. Darüber hinaus erfüllten drei der befragten Familien angesichts ihrer Erzählungen nicht das ursprünglich zur Auswahl festgelegte Kriterium. Diese Familien überschreiten die Armutsgrenze von 60 Prozent des mittleren bedarfsgewichteten Haushaltsnettoeinkommens (Gerull 2020, S. 30). Befragte Familien im sozial unbelasteten Bezirk sind vor allem von temporärer Armut betroffen, z.B. durch Einkommensausfälle in der Corona-Pandemie, sodass wir hier von einem prekären Wohlstand sprachen. Familien in dauerhafter Armut mit einem Haushaltsnettoeinkommen unterhalb der Armutsgrenze waren im sozioökonomisch gut gestellten Bezirk nicht zu erreichen, obwohl es sie laut Auskunft von pädagogischen Fachkräften auch an diesen Schulen gibt.

## Zentrale Erkenntnisse

Die Perspektiven der befragten Schulakteur/-innen und der Familien im Hinblick auf Armut, Unterstützungsmöglichkeiten und Zusammenarbeit lassen sich in einer Aussage zusammenführen: „Es passt nicht zusammen!“. Diese Polarisierungen im Kontext Schule werden im Folgenden anhand der drei Themen Armutswahrnehmungen, Unterstützungsmöglichkeiten und Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern konkretisiert. Neben den Widersprüchlichkeiten sind hin und wieder jedoch auch ergänzende Perspektiven vorzufinden, in denen die Befragten übereinstimmen.

### Armutswahrnehmungen schulischer Akteur/-innen

In den Gesprächen mit Schulakteur/-innen und Familien bewegten wir uns sowohl innerhalb wie auch zwischen den Stadtbezirken dauerhaft zwischen der Normalisierung und der Tabuisierung von Armut. Vor allem an Schulen in Bezirken mit einem höheren Sozialindex unterlag Armut vermehrt einem Tabu. So schilderte eine befragte Mutter den Umgang einer Lehrerin an einer Grundschule im SIQ5 mit armen Eltern wie folgt: „[Die Lehrerin] spricht die betroffenen Eltern nicht darauf an, damit sie sich nicht schämen müssen“ (Mutter).

Abgesehen von einzelnen Kenntnissen über finanzielle Unterstützungsleistungen mancher Schüler/-innen besteht an den Schulen nur ein rudimentäres, auf Annahmen, Mutmaßungen und Bauchgefühlen beruhendes Wissen über prekäre Lebenslagen derselben, da Zugänge zu Kenntnissen durch Daten-

schutzbestimmungen und fehlende Informationen der Schulen begrenzt sind. Das größtenteils fehlende Wissen über Armut der Kinder wird ergänzt durch stereotype Zuschreibungen und Stigmatisierungen von armen Familien. So werden Zuschreibungen eines defizitären Erziehungshandelns der Eltern von einigen Lehrpersonen und Schulleitungen beispielsweise als Ausdruck von Armut hervorgebracht. Die Eltern werden oftmals als selbstverantwortlich für soziale Benachteiligungen und weitere, etwa soziale und kulturelle Armutslagen ihrer Kinder gesehen. Beispielsweise, weil sie sich nicht genügend kümmern und ihre Kinder unterstützen wollen würden und/oder ihre knappen finanziellen Ressourcen „falsch“ verwenden würden, wie folgende Schulakteur/-in schilderte: „Man kann ja auch wenig haben, aber dafür dann das eben nicht für Handy, Tablet, Fernseher ausgeben, sondern tatsächlich einen Stadtbibliotheksausweis für umsonst machen [...]. Wo liegt der Fokus?“ (Schulakteur/-in).

Befragte Schulsozialarbeiter/-innen haben aufgrund ihrer Ausbildung im Vergleich zur Perspektive der Lehrpersonen und Schulleitungen einen weitergefassten Blick auf Kinderarmut in der Schule. Dieser wird gestützt durch theoretische, sozialpädagogische Konzepte, die die Pädagog/-innen sensibler in der Wahrnehmung unterschiedlicher Facetten von Armut erscheinen lassen. Dennoch haben aber auch sie häufig stereotype Annahmen und einen defizitären, stigmatisierenden Blick insbesondere in Bezug auf die Bildungsaktivitäten von armen Familien. So nimmt eine Sozialpädagogin beispielsweise an, „dass die Kinder einfach sehr wenig Anreize von daheim mitbekommen, wenig Förderung“ (Pädagogische Fachkraft).

Die oftmals marginalisierenden und defizitären Perspektiven von Lehrpersonen, pädagogischen Fachkräften und auch Familien in prekärem Wohlstand auf arme Familien stehen der Selbstdarstellung dieser in prekären Lebenslagen Befindlichen entgegen. „Aber wir sind auch nicht arm. Wir sind normal“ (Kind), schildert etwa ein befragtes Kind aus einer armen Familie. Die von Armut betroffenen und bedrohten Eltern und Kinder nehmen sich selbst häufig nicht als arm, sondern als „normal“ wahr, die im Vergleich zu Mitbewohner/-innen des Stadtteils nicht hervorstechen. Entgegen den stigmatisierenden Erzählungen von Schulakteur/-innen über das Erziehungshandeln und die Bildungsaktivitäten der armen Familien, präsentieren sich die befragten Eltern selbst als proaktiv Handelnde, die ihre Kinder unterstützen, wo und soweit es für diese möglich ist. Auch hieran lässt sich das Pendeln zwischen Armut als Normalität und Armut als Tabu beschreiben, denn wahrscheinlich sind nur die Eltern für eine Befragung offen, die ihre Situation nicht als beschämend wahrnehmen.

## Schwierigkeiten in der Unterstützung armer Schüler/-innen

Wenngleich in den Grundschulen zwar vereinzelt fach- und lebenslagenbezogene Unterstützungsangebote für arme Schüler/-innen bestehen, sind diese nicht für alle Kinder zugänglich. Daraus resultiert eine Polarisierung der Schüler/-innenschaft durch die In- und Exklusion von Angeboten. Dieser liegen zwei Ursachen zugrunde:

Erstens lässt das wenige Wissen über prekäre Lebenslagen und Armut von Kindern und ihren Familien nur diejenigen in den Blick der Schulakteur/-innen geraten, die durch besondere Auffälligkeiten in Erscheinung treten, bspw. im Verhalten, durch fehlendes Schulmaterial oder auch löchrige und unpassende Kleidung. Arme Kinder, die hingegen unauffällig sind, da sie zum Beispiel gut in der Schule sind und/oder Verdeckungspraktiken der Eltern deren Armutslagen kaschieren, fallen durch das Wahrnehmungs- bzw. Problemraster der Schulakteur/-innen.

Zweitens herrscht an den Schulen ein starker personeller, materieller und räumlicher Ressourcenmangel vor, dem eine steigende Anzahl unterstützungsbedürftiger Schüler/-innen entgegensteht. Dies führt ebenfalls dazu, dass der Fokus von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften nur auf besonders auffällige arme Kinder gerichtet wird und diesen Unterstützungsangebote zugutekommen. Eine befragte Schulsozialarbeiter/-in schilderte ihre konflikthafte Situation in der Unterstützung von Schüler/-innen in prekären Lebenslagen demnach wie folgt: „Wahnsinnig viele [arme Kinder]. Und ich

kann nicht alle. Es sind nur die, die offensichtlich danach schreien. Und das sind leider dann die, die den Löwenanteil bekommen. Es gibt auch ganz viele Stille, die dir gar nicht auffallen. Es gibt ganz viele“ (Pädagogische Fachkraft). Die Kinder, die zwar ebenso von prekären Lebensverhältnissen betroffen sind, jedoch den Schulakteur/-innen aufgrund ihrer Unauffälligkeit nicht in den Blick fallen, sind sodann auf sich selbst verwiesen. So erhalten arme und armutsbedrohte Kinder, die es mit etwas zusätzlicher Förderung noch auf die Realschule oder das Gymnasium schaffen könnten, häufig keine Unterstützung in der Schule, wie eine betroffene Mutter schilderte: „wenn, dann gibt es Nachhilfe nur für Kinder, die sehr, sehr schlecht in der Schule sind“ (Mutter). Die befragten Kinder und Eltern in prekären Lebenslagen äußerten jedoch größtenteils sehr hohe Bildungsaspirationen: „Ich wollte Planetenforscher werden, oder Ingenieur“ (Kind). Diese können aufgrund der knappen Kapazitäten an den Grundschulen so jedoch kaum unterstützt werden und bleiben somit aufgrund einer fehlenden, institutionell verankerten schulischen Förderung nur schwer erreichbar.

### Problematische Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in der Gestaltung einer gemeinsamen Bildungsverantwortung

Auch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und schulischen Akteur/-innen ist die Aussage „Es passt nicht zusammen!“ von Bedeutung. Dies führt zur schwierigen Gestaltung einer gemeinsamen Bildungsverantwortung, die in den letzten Jahren unter dem Stichwort der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ populär geworden ist.

Auf der einen Seite fühlten sich Lehrpersonen vor allem von Eltern aus prekären Lebenslagen in der Erziehung und Bildung der Schüler/-innen nicht unterstützt und von diesen alleingelassen: „Dass wir nichts Böses wollen, sondern [...] Zusammenarbeit [...], dass ihre Kinder Bildungschancen haben. Aber vielfach erwarten die Eltern, dass wir das ALLEINE machen als Schule“ (Schulakteur/-in).

Auf der anderen Seite berichteten aber auch befragte Eltern, dass sie sich von der Schule nicht unterstützt fühlten und sie sich alleinverantwortlich für den schulischen Erfolg ihrer Kinder sahen. So berichtete ein befragter Vater beispielsweise über die fehlende Unterstützung der Schule bei der Organisation von Nachhilfe für sein Kind: „Schule ist nicht interessiert. Musst du alles selber machen. [...] Normal die Schule muss organisieren [...] Aber nix. Eltern müssen selber machen!“ (Vater). Aussagen wie diese zeigen auf, dass entgegen den Schilderungen der Schulakteur/-innen viele Eltern die Bildung und Erziehung ihrer Kinder in der Schule unterstützen wollen. Fehlendes Wissen über Unterstützungsmöglichkeiten und Kommunikationswege sowie eine fehlende Anerkennung von Seiten der Schule führt jedoch oftmals dazu, dass eine produktive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nicht zustande kommt.

Befragte Eltern der Mittelschicht, die sich im prekären Wohlstand befinden, berichteten hingegen von einem guten Kontakt zu den Lehrpersonen. Zurückzuführen ist dies auf Komm-Strukturen an den Schulen. Das heißt, der Kontakt zu und die Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften entsteht dadurch, dass Eltern auf die Schulakteur/-innen zugehen und diesen initiieren. Für Eltern mit sprachlichen Hindernissen und Ängsten vor der Institution Schule sind die Komm-Strukturen an den Schulen demnach problematisch, da sie prinzipiell motivierte und engagierte Eltern von einem Austausch mit der Schule abhalten und von Schulakteur/-innen darüber hinaus als uninteressiert und unmotiviert positioniert werden. Sowohl die Schulen als auch die Eltern fühlten sich also mit ihrer Aufgabe allein gelassen und schilderten, das Interesse der Gegenseite an den (schulischen) Belangen der Kinder nicht zu spüren.

Darüber hinaus gab es aber auch Eltern, die sich tatsächlich von der schulischen Unterstützung ihrer Kinder zurücknahmen und die Verantwortung für den Schulerfolg allein ihren Kindern überließen: „Meine Verantwortung, euch Brot zu holen und ein Dach zu bringen und eure Aufgabe ist Schule“ (Vater).

Die Kinder sind mit der alleinigen Verantwortung jedoch überfordert, da das bayerische Schulsystem für ein erfolgreiches Bestehen eine Unterstützung durch die Eltern voraussetzt. Damit die fehlende elterliche Unterstützung nicht zu starke negative Auswirkungen auf den Bildungsverlauf dieser Kinder hat, bräuchte es für die Kompensation mehr schulische Förderangebote.

## Fazit und Handlungsimpulse

Zusammengefasst lassen sich für die Untersuchung von Zusammenhängen von prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen von Grundschüler/-innen drei zentrale Erkenntnisse festhalten:

Erstens bestehen aufgrund von Wissenslücken oftmals große Schwierigkeiten in der Wahrnehmung von Armutslagen von Kindern durch die Schulakteur/-innen, die zu Stereotypisierungen und Stigmatisierungen im Sprechen über Familien in prekären Lebenslagen führen (können).

Zweitens richten sich unterrichtsbezogene und lernunterstützende Angebote aufgrund fehlenden Wissens über Kinderarmut sowie eines ausgeprägten Ressourcenmangels hauptsächlich an besonders auffällige Kinder. Hohe Bildungsaspirationen armer Familien mit „unauffälligen“ Kindern bleiben somit unerreicht, wenngleich sie durch Unterstützungen, die die Eltern nicht leisten können, höhere Bildungswege einschlagen könnten. Förder- und Unterstützungsangebote sollten demnach *allen* Kindern zugänglich sein.

Drittens ist eine unzureichende Zusammenarbeit zwischen Schulakteur/-innen und Eltern festzuhalten. Beide Seiten fühlen sich in der Erziehung und Bildung der Kinder alleingelassen und spüren das Interesse der Gegenseite nicht. Der Aufbau und die Pflege einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sollten demnach verbessert werden.

Was würde nun also dazu beitragen, dass arme und von Armut bedrohte Kinder und ihre Familien besser unterstützt werden könnten und bereits bestehende Maßnahmen umgesetzt bzw. ausgebaut werden könnten und beim Kind ankommen?

Zuerst ist hierfür der Ausbau und die Sicherung personeller Ressourcen für lebenslagenunterstützende wie auch sprachliche Förderangebote zu nennen. Denn die Umsetzung von Angeboten scheitert oftmals daran, dass nicht ausreichend Personal vorhanden ist. Das betrifft auch auf dem Papier bereits bestehende Angebote.

Darüber hinaus wäre eine Sensibilisierung von Schulakteur/-innen für (Kinder-)Armut bzw. Armutslagen und interkulturelle Fragestellungen von Bedeutung. Eine adäquatere Wahrnehmung der Lebensrealitäten von armen und armutsbedrohten Kindern, insbesondere auch solcher mit Migrationserfahrung, würde weniger Stereotypisierungen und Stigmatisierungen von Schulakteur/-innen nach sich ziehen. Dies würde auch dazu führen, dass damit verbundene weitere Benachteiligungen, Ausgrenzungen oder niedrigere schulische Erwartungen, die einen Beitrag zur Reproduktion von Armut leisten, abgebaut werden könnten.

Zuletzt ist eine Intensivierung der Elternarbeit anzudenken. Mit Hilfe von multiprofessionellen Teams an den Schulen, etwa bestehend aus Lehrpersonen und (sozial-)pädagogischen Fachkräften, können unterschiedlichen Perspektiven auf und Handlungskompetenzen im Zugang und Umgang mit Familien gewinnbringend eingebracht und diese in verschiedenen Lebensbereichen unterstützt werden. Perspektiven auf schulische Belange und soziale Benachteiligungen könnten dabei verknüpft und in der Gestaltung von Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Neben multiprofessionellen Teams wäre auch der Einsatz von Elternlots/-innen denkbar. Elternlots/-innen sind ausgebildete Ehrenamtliche, die ähnliche (Migrations-, Armut-, u.a.) Erfahrungen wie die zu begleitenden Eltern haben. Dies ermöglicht im Vergleich zu eher hierarchisch angelegten Interaktionen zwischen Professionel-

len und Eltern einen eher informellen Austausch unter Gleichgesinnten. Die Lots/-innen könnten Familien vielfältig begleiten und unterstützen, zum Beispiel als Sprachbegleitung bei Elternabenden. Dadurch kann der Kontakt zwischen Schule und Eltern gestärkt und Ängste vor Institutionen bearbeitet und abgebaut werden.

All diese skizzierten Maßnahmen könnten dazu beitragen, den großen Effekt, den die soziale Herkunft in Deutschland noch immer auf den Verlauf von Bildungsbiographien hat, zu minimieren und Kindern unabhängig von ihrem Elternhaus die gleichen Bildungschancen zu eröffnen.

## Literatur

- Bildungsbericht. 2022. *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gerull, Susanne. 2020. Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut. In *Handbuch Kinderarmut*, Hrsg. Peter Rahn und Karl August Chassé, 29–37. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport. 2019. *Münchner Bildungsbericht 2019*. München.
- Lüring, Klara, Ramona Schneider, Hannah Sinja Steinberg, Christine Steiner und Claudia Zerle-Elsäßer. 2022. Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule. München: DJI.
- Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 2002. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendung*, Hrsg. Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz, 71–94. Opladen: VS.
- Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 2009. Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*, Hrsg. Susanne Pickel, Detlef Jahn, Hans-Joachim Lauth und Gert Pickel, 465–479. Wiesbaden: VS.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2010. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korr. Aufl. München: Oldenbourg.
- Thiel, Christian, und Susanne Götz. 2018. Mehr als nur reden. Methodische Betrachtungen zu Interviews mit Familien. *Sozialer Sinn* 19/1:45–75.
- Wohlrab-Sahr, Monika. 2019. Das Kollektive oder das Sozial-Interaktive? Was bekommt man bei Paar- und Familieninterviews zu lesen? *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*, Hrsg. Nicole Burzan.